



Gesa Uhde & Barbara Thies (Hrsg.)

Kompetenzentwicklung im Lehramtsstudium durch professionelles Training



Technische Universität Braunschweig
Institut für Pädagogische Psychologie
Bienroder Weg 82
38106 Braunschweig
<http://www.tu-braunschweig.de/ipp>

2019

Gesa Uhde & Barbara Thies (Hrsg.)
Kompetenzentwicklung im Lehramtsstudium durch professionelles Training.
<https://doi.org/10.24355/dbbs.084-201901231126-0>

Inhalt

| | |
|---------------|---|
| Vorwort | 5 |
|---------------|---|

Bernhard Sieland und Laura Jordaan

| | |
|---|---|
| Kommentar: Lehrer- und Lehrerinnenbildung im Umbruch zwischen Auftrag, alten Schwächen und neuen Chancen | 7 |
|---|---|

Trainingskonzepte für Lehramtsstudierende

Christin Höppner, Claudia Dotzler, Hermann Körndle und Susanne Narciss

| | |
|---|----|
| Training mit Microteaching zur Entwicklung und zum Einsatz formativer Feedback- strategien in Lehr-Lernsituationen | 23 |
|---|----|

Gregor Damnik, Hermann Körndle und Susanne Narciss

| | |
|---|----|
| Training zur Aufgabenkultur – Aufgaben systematisch auswählen, überarbeiten und reflektiert einsetzen können | 37 |
|---|----|

Bastian Carstensen, Michaela Köller und Uta Klusmann

| | |
|---|----|
| Training zur Förderung der sozial-emotionalen Kompetenz von Lehramtsstudierenden | 53 |
|---|----|

Lena Hannemann, Gesa Uhde und Barbara Thies

| | |
|--|----|
| Training zur Förderung von Classroom-Management-Kompetenzen bei Lehramts- studierenden – 2. Evaluationsstudie | 69 |
|--|----|

Gabriele Krause

| | |
|---|----|
| Training zur Förderung von Kompetenzen für die Arbeit mit Videofeedback | 83 |
|---|----|

Train-the-trainer-Konzepte

Florian Henk, Kim Leonie Prüß, Gabriele Krause und Barbara Thies

Das Braunschweiger Trainings- und Beratungsmodell: Professionelle Kompetenzen für Trainings- und Beratungsangebote in psychosozialen Handlungsfeldern 109

Gesa Uhde, Barbara Thies und Lena Hannemann

Trainer/in für Classroom-Management werden – Ein Schulungskonzept 129

Evelyn Krauß

Training zum Aufbau von Selbstlernkompetenzen und dessen Weiterentwicklung für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren in integrativen Klassen (SLK-IK) 143

Lehrveranstaltungsformate mit hohem Praxisanteil

Hannah Perst, Barbara Thies, Cora Adameit und Gesa Uhde

Konzeption und Evaluation einer Schulung für studentische Mentorinnen und Mentoren 163

Christina Plath

Einsatzmöglichkeiten der Szenario-Methode zur Förderung einer vermehrt problem- und handlungsorientierten Auseinandersetzung mit spezifischen Lehr- und Lerninhalten 171

Training zur Förderung von Kompetenzen für die Arbeit mit Videofeedback

Gabriele Krause

Zusammenfassung

Videofeedback hat eine lange Tradition in der praxisnahen Aus- und Weiterbildung von Berufsfeldern mit hohen sozial-interaktiven Tätigkeitsanteilen. Seine Evidenz wurde in verschiedenen Studien belegt und metaanalytisch zeigten sich mittlere Effektstärken im Zusammenhang von Videofeedback und der Förderung sozialen Verhaltens auf unterschiedliche Variablen (Fukknik, Trienekens & Kramer, 2011). Trotzdem gibt es bis heute kein Modell, das die verschiedenen Ansätze und relevanten Variablen integriert. Für die theoriebasierte Entwicklung eines Videofeedback-Trainings wird deshalb auf Erkenntnisse aus der allgemeinen Feedbackforschung und aus der Forschung zur Reflexion professionellen Verhaltens zurückgegriffen. Verschiedene Aspekte beider Ansätze werden in einem Prozessmodell für Videofeedback zusammengeführt. Dieses Modell ist inhaltliche Grundlage für das Videofeedback-Training im Rahmen des Braunschweiger Trainings- und Beratungsmodells (TrauBe; Henk, Prüß, Krause & Thies, 2019, in diesem Band). Im Studienprogramm TrauBe können Studierende pädagogischer Fächer neben ihrem normalen Studium Basiskompetenzen für Trainings und Beratungen erwerben. In verschiedenen Ausbildungselementen der zweijährigen Zusatzausbildung wird Videofeedback zum Einüben von professionellem Trainings- und Beratungsverhalten eingesetzt. Im Beitrag werden der theoretische Hintergrund und das eineinhalbtägige Training vorgestellt, in dem die Studierenden Kompetenzen zur selbstständigen Arbeit mit Videofeedback in kleinen Peergruppen erwerben.

Schlüsselbegriffe: Feedback, Kompetenzerwerb, Reflexion, Training, Video

Dr. Gabriele Krause
TU Braunschweig
Institut für Pädagogische Psychologie
Bienroder Weg 82
38106 Braunschweig
g.krause@tu-braunschweig.de

Videofeedback trainieren

Videofeedback (VFB) hat eine lange Tradition in der praxisnahen Aus- und Weiterbildung von Berufsfeldern mit hohen sozial-interaktiven Tätigkeitsanteilen. An der Technischen Universität Braunschweig wird es seit über 20 Jahren im Kontext von sozialen Kompetenztrainings für Studierende des Lehramts und der Erziehungswissenschaften eingesetzt und im Braunschweiger Trainings- und Beratungsmodell (TrauBe) weiterentwickelt. TrauBe ist ein Studienprogramm, in dem Studierende zusätzlich zu ihrem normalen Studium Basiskompetenzen für Trainings und Beratungen erwerben können (Henk, Prüß, Krause & Thies, 2019, in diesem Band).

Im Rahmen von TrauBe wird VFB zum einen in verschiedenen Kompetenztrainings unter Anleitung von Lehrpersonen genutzt. Zum anderen arbeiten die TrauBe-Studierenden beim Erlernen von professionellem Trainings- und Beratungsverhalten in Peergruppen mit VFB. Damit sie das Potenzial dieser Art von Rückmeldung für den Kompetenzerwerb nutzen können, ist ein professioneller Umgang mit Videos beim Feedbackgeben notwendig. Dafür wurde ein spezielles VFB-Training konzipiert. Es befähigt die Studierenden in den selbstorganisierten Peergruppen der sogenannten TrauBe-Vertiefungen mit VFB zu arbeiten und so individuelle und kollektive Reflexionsprozesse zu steuern.

In diesem Beitrag werden zunächst die theoretischen und empirischen Grundlagen des VFB-Trainings dargestellt und ein Prozessmodell für VFB wird abgeleitet. Anschließend werden Trainingsansatz, -ziele, -inhalte und Ablauf des Trainings beschrieben. Zum Abschluss wird der aktuelle Stand der Trainingsevaluation skizziert.

1. Videofeedback im Kontext beruflicher Professionalisierung

Mit der Erfindung des Videorekorders Ende der 1950er Jahre hielt das Medium Video Einzug in die Aus- und Weiterbildung in Berufsfeldern mit hohen sozial-interaktiven Tätigkeitsanteilen (Lehrpersonen, medizinisches Personal, Psychologen und Psychologinnen, Berater und Beraterinnen, Menschen mit Kundenkontakten usw.). Es bot die Möglichkeit, komplexe Interaktionsprozesse mit all ihren verbalen, nonverbalen, relationalen und prozesshaften Facetten zu dokumentieren. Dies und der distanzierte Blick auf eigenes Verhalten ließ sich in unterschiedlichen Varianten zur Veränderung kommunikativer Fähigkeiten nutzen (Fukknik, Trienekens & Kramer, 2011).

Beim VFB wird das Verhalten einer Person in beruflichen Situationen oder in berufsrelevanten Übungskontexten videografiert und später betrachtet, analysiert und reflektiert. Das Microteaching (Allen & Ryan, 1969), zunächst noch stark am behavioristischen Paradigma orientiert, gilt als das erste Training für Lehrpersonen, in dem mit VFB gearbeitet wurde. Bis heute ist die Idee aktuell, in kleinen überschaubaren Unterrichtseinheiten Lehrverhalten auszuprobieren. In der konkreten Umsetzung gibt es jedoch verschiedene, an modernen Lehr-Lernkonzepten orientierte Varianten mit unterschiedlich viel Raum für selbstreflexive Analysen (u. a. Höppner, Dotzler, Körndle & Narciss 2019, in diesem Band;

Höppner, Keyserlingk, Körndle & Proske, 2015; Klinzing, 2002). Gerade im Bereich der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen hat sich der Einsatz von Videos stark entwickelt und VFB ist eine von vielen Spielarten der Videoarbeit (u. a. Gaudin & Chaliès, 2015; Trautmann & Sacher, 2010). Im Unterschied zu anderen Berufsgruppen mit hohen sozial-interaktiven Tätigkeitsanteilen finden sich für Lehrpersonen zahlreiche Studien, die den Einsatz von Videos hinsichtlich ihrer Evidenz prüfen. Für den Einsatz von VFB sind hier vor allem Erkenntnisse zur Arbeit mit eigenen Unterrichtsvideos von Interesse (u. a. Kleinknecht & Poschinski, 2014).

Seit den Anfängen des Microteachings sind inzwischen fast 60 Jahre vergangen. In der Anfangszeit dominierten neben dem zielgruppenspezifischen Microteaching vor allem unstrukturierte Videowiedergaben zur Selbstkonfrontation. Später entwickelten sich an Lerntheorien (z. B. sozial-kognitive Lerntheorie nach Bandura, 1997) orientierte VFB-Trainingsprogramme (Fukknik et al., 2011). Während Fuller und Manning (1973, nach Fukknik et al., 2011) noch ein zwiespältiges Bild der Wirkung von VFB auf die Entwicklung beruflicher kommunikativer Fähigkeiten zeichnen, kommen Fukknik und Kolleginnen (2011) zu einem deutlich positiveren Ergebnis. In ihrer Metaanalyse, in die 217 experimentelle Vergleiche aus 33 Studien mit insgesamt 1.059 Personen eingingen, konnte eine Effektstärke von $g = 0.40$ ($SE = 0.07$) für den Einfluss von VFB auf die erhobenen Variablen der Interaktions- und Kommunikationsfähigkeit für Personen mit Kontaktberufen ausgemacht werden. VFB ist gemäß dieser Analyse vor allem dann hilfreich, wenn das Zielverhalten klar beschrieben wird. Weiterhin sind Vorgaben zur Bewertung des Verhaltens von Vorteil, da so die Beobachtung und die Aufmerksamkeit der Teilnehmenden fokussiert werden. Die Effekte zeigen sich zudem besonders bei VFB für komplexere Verhaltensweisen (z. B. Empathie zeigen), weniger für Microskills (z. B. Anzahl gestellter Fragen). Der berufliche Entwicklungsstand der Teilnehmenden spielt dabei offensichtlich keine Rolle. Zwischen Studierenden bzw. Berufsanfängern und Berufsanfängerinnen sowie berufserfahrenen Personen zeigen sich keine Unterschiede in der Wirkung von VFB.

Obwohl VFB seit vielen Jahren in verschiedenen Bereichen praktiziert wird und verschiedenartige und vielfältige Studien die Evidenz dieser Interventionsformen aufzeigen, liegt bis heute kein theoretisches Konzept vor, das die verschiedenen Ansätze integriert (Fukknik et al., 2011). Aus diesem Grund wird im Folgenden für die Entwicklung eines VFB-Trainings auf allgemeine theoretische Konzepte zu den Themen Feedback und Reflexion zurückgegriffen. Diese werden mit den Forschungsergebnissen, die sich explizit auf VFB und Arbeit mit eigenen Unterrichtsvideos im Lehramtsbereich beziehen, abgeglichen.

2. Videofeedback als Rückmeldung über Verhalten

Feedbackprozessen kommt sowohl in der Alltagskommunikation als auch in Lehr- und Lernkontexten eine besondere Bedeutung zu. Nach Ditton und Müller (2014a) ist Feedback (FB) als besonderes Kommunikationsmoment in komplexe Interaktionsprozesse eingebettet.

Die Autoren grenzen FB von anderen Kommunikationsakten ab und definieren es als „bewusste Rückmeldung von Informationen an eine Person zu ihrem vorherigen Verhalten“ (Ditton & Müller 2014b, S. 15).

Betrachtet man die inhaltliche Qualität von FB, so lässt sich die allgemeine Definition weiter differenzieren in:

- a) bewertendes, ergebnisorientiertes FB, das Informationen über richtiges und falsches Verhalten enthält und Lösungen vorgibt,
- b) FB, bei dem die Informationen der Person helfen, selbst Lösungen zu finden und die dazu notwendigen Kompetenzen zu erwerben. Für diese Art von FB schlägt Narciss (2014) den Begriff „informatives tutorielles Feedback“ vor.

Informativem tutoriellen FB liegen u. a. konstruktivistische Vorstellungen von Lehren und Lernen zu Grunde und es eignet sich im besonderen Maße für Rückmeldungen über sozial-interaktives Verhalten. Hier gibt es selten grundsätzlich richtige oder falsche Verhaltensweisen und oft kann ein und dasselbe Verhalten je nach Kontext, Situation und Ziel in einem Fall hilfreich und in einem anderen weniger hilfreich sein.

2.1 Videofeedback - eine Variante des externen Feedbacks

In Ermangelung eines theoretischen Modells, das sich genuin auf VFB bezieht, liegt es nahe, Modelle der allgemeinen Feedbackforschung heranzuziehen. Diese hat eine lange Tradition und so existieren heute theoretisch sehr unterschiedliche Feedbacktheorien (Ditton und Müller, 2014a). Narciss (2014) betrachtet umfänglich einen Teil dieser Ansätze sowie systemtheoretische Annahmen und integriert diese im multidimensionalen Interactive-Two-Feedback-Loops-Modell (ITFL-Modell). Dieses Modell postuliert interne und externe Feedbackschleifen, die über die Interaktion der beteiligten Personen miteinander verschränkt sind.

Unter externem FB werden dabei Rückmeldungen einer FB gebenden Person oder auch andere externe Informationen mit Rückmeldecharakter verstanden (z. B. Computerrückmeldungen über richtige oder falsche Lösungen, Videobilder). Unter internem FB wird die individuelle Verarbeitung externer Feedbackinformationen durch die FB empfangende Person verstanden. Außerdem können Personen auch selbst Rückmeldungen generieren und so sich selbst FB geben. Externes FB hat die Aufgabe, internes FB anzuregen. Beide Seiten sind wesentlich für erfolgreiche Lernprozesse. Ziel muss es sein, eine gute Passung zwischen den externen und internen Feedbackfaktoren herzustellen (Narciss, 2014). Externes FB ist entsprechend „so zu gestalten, dass es eine hohe inhaltliche und formale Qualität hat“ und „die aktive Konstruktion und Kommunikation von Wissen“ anregt (Narciss, 2014, S. 62).

VFB ist in diesem Verständnis externes FB und es stellt sich die Frage, durch welche Merkmale eine hohe inhaltliche und formale Qualität bei der Feedbackarbeit mit Videos erreicht werden kann. Die Variablen, die gemäß ITFL-Modell hier eine Rolle spielen, sind vielfältig und lassen sich mit verschiedenen theoretischen Zugängen begründen. Bei der

Entwicklung eines Prozessmodells für VFB (vgl. Abschnitt 4) werden eine Reihe dieser Variablen berücksichtigt und auf die praktische Arbeit mit VFB übertragen. Theoretisch interessierte Leser und Leserinnen werden auf Narciss (2006, 2014) verwiesen.

2.2 Die Potenziale von Feedback mit Video

Empirische Befunde zeigen, dass FB einen großen Einfluss auf Lern- und Leistungsprozesse haben kann. So geben Hattie und Timperley (2007) beim Vergleich von zwölf Metaanalysen eine durchschnittliche Effektstärke von $d = 0.79$ an. Allerdings schwanken die Effektstärken erheblich und liegen zwischen $d = 0.12$ und $d = 1.24$. „Those studies showing the highest effect sizes involved students receiving information feedback about a task and how to do it more effectively. Lower effect sizes were related to praise, rewards, and punishment” (Hattie & Timperley, 2007, S. 84). Diese breite Variabilität in der Wirksamkeit von FB deutet zum einen auf die Komplexität des Prozesses und die Vielzahl beteiligter Variablen hin. Zum anderen spiegelt sich hier die Weite der Möglichkeiten von FB wieder (Ditton & Müller, 2014b).

VFB ist eine dieser Möglichkeiten und zeichnet sich, genutzt für Rückmeldungen zu sozial-interaktivem Verhalten, u. a. durch eine Reihe typischer Merkmale aus:

- Durch das Medium Video kann Verhalten in seiner Komplexität dokumentiert werden.
- Beim Videografieren sozialer Situationen kann das Verhalten verschiedener Beteiligter gleichzeitig und in seiner Dynamik erfasst werden.
- Systemisch betrachtet bietet VFB eine doppelte Fremdreferenz an (Lambers, 2012; Luhmann, 1987; Weiser, 2005):
 - a) Ich sehe/höre mich aus der Perspektive, aus der mich andere sehen/hören.
 - b) Ich erhalte FB von anderen, wie sie mein Verhalten auf dem Video einschätzen.
- Die Analyse eines fremden Videos ermöglicht den FB gebenden Personen Reflexionsgelegenheiten über eigenes Verhalten in vergleichbaren Situationen.
- Videos bieten verschiedene technische Möglichkeiten der Wiedergabe: zeitlich versetzt, beliebig wiederholbar, tempovariiert, sequenziert, nur Bild, nur Ton, Standbild, ...
- Sie erlauben Möglichkeiten der selektiven Wiedergabe und des gezielten Editierens von Videomaterial.
- Durch die Möglichkeit, Videos digital zu verarbeiten, ergeben sich verschiedene Einsatzmöglichkeiten von onlinebasiertem VFB.

Unabhängig von den konkreten Verhaltensinhalten, zu denen FB gegeben wird, bieten allein diese Merkmale eine Vielzahl von Möglichkeiten in der praktischen Umsetzung. Beim *Positiv Self-Review* oder dem *Feedforward* beispielsweise werden Videosequenzen vor der Wiedergabe so editiert, dass sie ausschließlich erfolgreiches Verhalten der Person

zeigen. Dies stärkt die Selbstwirksamkeitserwartungen und die Person kann am eigenen Modell lernen (*Self-Modeling*; Fukknik et al., 2011). Diese beiden Varianten werden vornehmlich im therapeutischen Bereich eingesetzt (u. a. Bellini & Akullian, 2007; Clinton, 2016; Dowrich, Kim-Rupnow & Power, 2006). Obwohl in der beruflichen Aus- und Weiterbildung Videos in der Regel nicht in dieser Art und Weise editiert werden, lässt sich die Idee des Self-Modeling doch übertragen. Wird beim VFB erfolgreiches Verhalten fokussiert und der FB empfangenden Person bewusstgemacht, so ist auch hier Lernen am eigenen positiven Modell möglich.

Die großen Potentiale des VFB bergen jedoch auch Gefahren. Bei der Analyse und Bewertung des gezeigten Verhaltens wird die Person stark exponiert. Verhaltensweisen gelangen in den Mittelpunkt der Wahrnehmung, die sonst keine Beachtung bekämen. Es besteht die Gefahr, dass Personen sich starker Kritik ausgesetzt fühlen, vor allem, wenn das VFB fehlerfokussiert durchgeführt wird. So zeigen beispielsweise Kleinknecht und Poschinski (2014) beim Vergleich der Analyse eigener und fremder Unterrichtsvideos, dass bei beiden Varianten negative Emotionen auftreten können. Bei fremden Videos sind diese mit einer etwaigen negativen Bewertung des Verhaltens assoziiert und gehen mit einer vertieften Analyse einher. Bei der Analyse eigener Videos lassen sie sich mit einer möglichen Bedrohung des Selbstwertes und der sich daraus ergebenden Abwehrhaltung und Rechtfertigungstendenz erklären.

Dies bedeutet jedoch nicht, dass auf negative Rückmeldungen beim VFB verzichtet werden sollte. In einer umfangreichen Metaanalyse zeigen Kluger und DeNisi (1996, nach Hattie & Timperley, 2007), dass sowohl positives als auch negatives Feedback förderlich für Lernprozesse sein kann. Voraussetzung ist, dass negatives Feedback nicht das Selbstwertgefühl und die Lernmotivation einer Person untergräbt, sondern Alternativen für weniger effektives Verhalten anbietet.

3. Videofeedback als Reflexion von Verhalten

Reflexion und Reflexionskompetenz werden seit vielen Jahren als Merkmale pädagogischer Professionalität und als Voraussetzung zur Entwicklung beruflicher Expertise angesehen. Am weitesten ist das Konstrukt für pädagogische Berufsfelder ausdifferenziert und erforscht und wird im Zusammenhang mit dem Einsatz von Videos stark diskutiert (u. a. Berndt, Häcker & Leonhard, 2017; Roters, 2012; Schneider, 2016; Wyss, 2013). Neben dem FB-Konzept bietet so die Betrachtung von Reflexionsprozessen eine weitere Möglichkeit, eine theoretische Basis für den Einsatz von VFB zu formulieren.

3.1 Reflexion und die systematische Auseinandersetzung mit Praxiserfahrungen

Versuche, das vielschichtige Konstrukt Reflexion zu fassen, berufen sich zunächst meist auf Dewey (1933). Er beschreibt Reflexion als eine besondere Art des Denkens - das bewusste Nachdenken, das durch ein Problem ausgelöst wird und dessen Lösung zum Ziel hat. Dabei

werden alternative Denk- und Handlungsmuster entwickelt und individuelle Veränderungsprozesse angestoßen. Reflexion beginnt für ihn mit dem Willen, schwierige Inhalte zu durchdringen und Handlungsrouninen zu hinterfragen.

Während bei Dewey die reflektierende Person eher im Mittelpunkt steht, rückt Schön (1983) zusätzlich das Handeln der Person in den Vordergrund. Er betrachtet Reflexion als Selbstlernprozess des *reflective practitioner*, der bestrebt ist, seine Kompetenzen zu erweitern und sein Handeln zu verbessern. Schön unterscheidet dabei die *reflection-for-action*, die sich auf vorausschauende Reflexionsprozesse in der Planungsphase bezieht, sowie die *reflection-on-action*, die zurück auf bereits stattgefundene Handlungen schaut. Während diese voraus- oder rückblickende Reflexion (Reflexion-über-die Handlung) zielgerichtet und bewusst abläuft, liegen der dritten Form, der *reflection-in-action* (Reflexion-in-der-Handlung), eher unbewusst ablaufende Prozesse zu Grunde. Sie findet während der Tätigkeit statt, wenn eine Situation nicht mit Hilfe von Routinen gelöst werden kann. Die Person greift dabei auf Erfahrungen zurück und kreiert neue Handlungsmöglichkeiten. Dieser Ansatz von Schön (1983) weist Parallelen zu Erkenntnissen der Expertiseforschung auf. Hier konnte man zeigen, dass Experten und Expertinnen in schwierigen Situationen intuitiv auf implizite Wissensbestände zurückgreifen und flexibel reagieren können, ohne lange nachzudenken. Gerade Fachkräfte komplexer dynamischer Domänen (wie z. B. Lehrpersonen, Trainer, Trainerinnen, Berater, Beraterinnen) erwerben diese Expertise durch Erfahrungen in der Praxis und deren professionelle Reflexion (Jürgens, 2009; Krause, 2013). Entsprechend ist Reflexion ein Instrument, durch das Erfahrungen aus der Praxis in dynamisches, flexibel abrufbares Wissen übersetzt werden können (Korthagen, 2002).

Heute wird Reflexion nicht mehr als ausschließlich individueller Prozess betrachtet. Die gemeinsame Reflexion in sozialen Kontexten (Dyade, Peergruppen) ermöglicht verschiedenartige Perspektiven, Austausch und die kollaborative Entwicklung neuer Ideen (u. a. Hilzensauer, 2017; Kleinknecht, Schneider & Syring 2014; Wyss, 2013). Gerade für die Reflexion mit Peers in Kleingruppen hat sich dabei ein vertrauensvolles, angstfreies Arbeitsklima (Edmondson, 1999; van Gennip, Segers & Tilema, 2009) sowie eine Moderation der Prozesse und eine Strukturierung der Aufgabe (Admiraal, Hoeksma, van de Kamp & van Duin, 2011; Farrell, 2008) als wichtig für erfolgreiches Lernen erwiesen. Vor diesem Hintergrund kann man VFB als eine Reflexion-über-die-Handlung verstehen, die allein oder mit anderen und mit oder ohne Begleitung durch einen Experten oder eine Expertin (z. B. Lehrperson, Trainer, Trainerin) durchgeführt wird und sich auf Handeln in verschiedenen Systemebenen beziehen kann.

3.2 Phasen und Ebenen von Reflexionsprozessen

Für die Strukturierung von Reflexionsprozessen gibt es inzwischen eine ganze Reihe von Modellen. Korthagen und sein Team (Korthagen & Vasalos, 2010) entwarfen mit dem ALACT-Modell das wohl bekannteste und am meisten zitierte Prozessmodell (vgl. Abbildung 1). Es gliedert die Reflexion als Kreisprozess in fünf Phasen (deren Anfangsbuchstaben

als Akronym den Modellnamen bilden). Ausgangs- als auch Endpunkt der Reflexion ist das Handeln der Person (*Action* und *Trial*). Beim Rückblick auf die Handlung (*Looking back*) werden die Ziele mit dem Erreichten abgeglichen und mögliche Einschränkungen seitens der Umwelt oder der Person betrachtet. Darauf aufbauend werden wesentliche Aspekte, die zur Bewältigung der Situation beitragen können, fokussiert (*Awareness*). Im vierten Schritt werden daraus Handlungsalternativen abgeleitet (*Creating alternative*), die anschließend im Handeln getestet werden (*Trial*). Dann beginnt der Kreislauf von Neuem. Im Sinne von Schön (1983) kann dieses Vorgehen sowohl für die Reflexion vergangener als auch für die Antizipation und Planung künftiger Situationen genutzt werden.

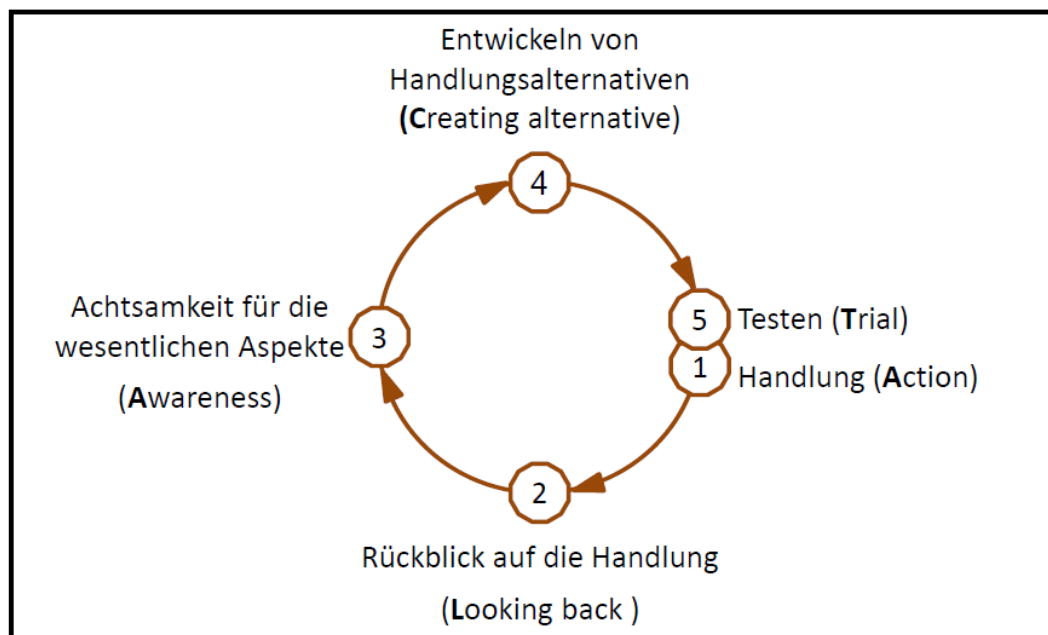


Abbildung 1.

Reflexionsprozess nach dem ALACT-Modell (Korthagen & Vasalos, 2010, S. 531)

Ergänzt wird das Phasenmodell durch sechs Reflexionsebenen, die sich wie die Ringe einer Zwiebel um einen Kern legen (Abbildung 2). Gemäß dem Zwiebelmodell gelingt nachhaltige Reflexion nur, wenn über die reine Verhaltensreflexion hinaus auch die sogenannte *Core-Reflection* stattfindet (Korthagen & Vasalos, 2010), d.h. wenn die Ziele der Person, vorhandene Kompetenzen, Überzeugungen – also die inneren Ebenen – in die Reflexion integriert werden.

Die prinzipielle Fähigkeit eines Menschen zur Steuerung von Reflexionsprozessen führt nicht zwangsweise zur Reflexion sobald z. B. ein Problem auftritt. Nach Dewey (1933) bedarf es einer offenen Grundhaltung und eines unvoreingenommenen Interesses an neuen Ideen, einer Bereitschaft, die Konsequenzen des eigenen Verhaltens ernsthaft zu betrachten sowie einer ganzheitlichen Hingabe mit einem nachhaltigen Interesse an reflexivem Denken. Diese noch heute immer wieder zitierten Dispositionen können aus moderner kompetenztheoretischer Sicht als motivationaler Bestandteil der Reflexionskompetenz

im Sinne einer selbstregulativen Metakompetenz interpretiert werden (Erpenbeck, 2009). Neben personellen Dispositionen sind auf der Umweltseite ein reflexionsförderliches soziales Umfeld (Abschnitt 2.2), niedrigschwellige Reflexionsangebote (u. a. Greif, 2008; Urban, Al-Kabbani & Schaper, 2012) und gerade für reflexionsunerfahrene Personen professionelle Unterstützung (u. a. Korthagen & Vasalos, 2010) Voraussetzungen für erfolgreiche Reflexionsprozesse.

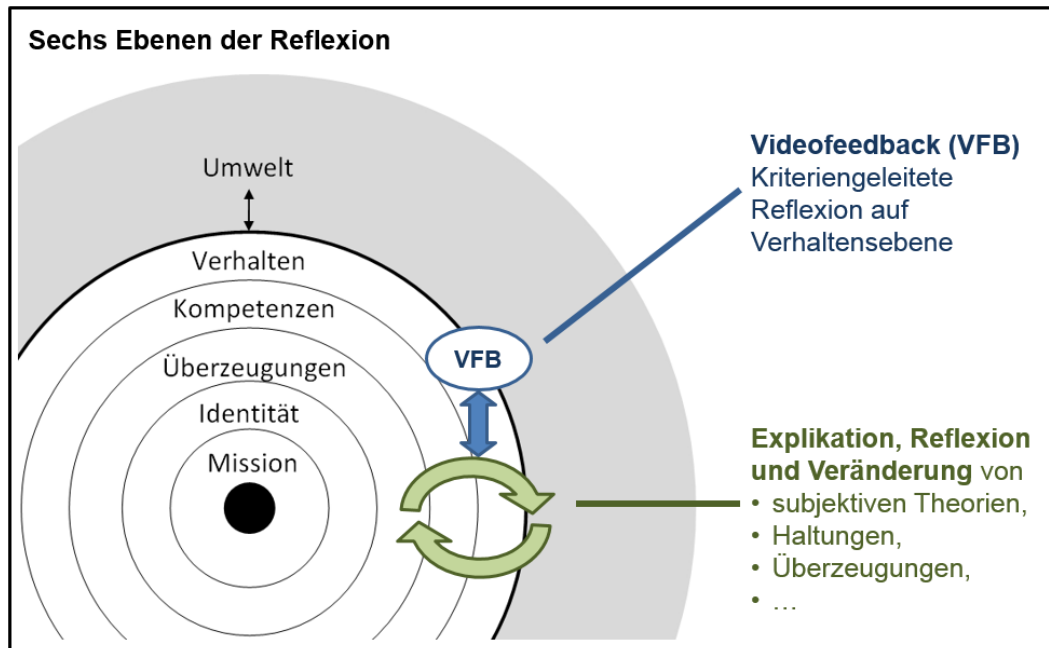


Abbildung 2.

Zusammenhang zwischen Reflexion mittels VFB und den Ebenen im Zwiebelmodell (Korthagen & Vasalos, 2010)

Mit Bezug auf das Zwiebelmodell kann man VFB als Reflexion auf mehreren Ebenen verstehen (Abbildung 2). Als Rückmeldung über gezeigtes Verhalten setzt es zunächst unmittelbar auf der äußeren, auf der Verhaltensebene an. Durch das Berücksichtigen von Verhaltenszielen und theoriegeleiteten Verhaltenskriterien werden jedoch auch tiefer liegende Ebenen angeregt. Diese tieferen Ebenen (Kompetenzen, Überzeugungen, Haltungen, subjektiven Theorien) haben meist einen Einfluss auf das Verhalten einer Person, das wiederum Gegenstand des VFBs ist. Oft basieren diese tieferen Ebenen zumindest teilweise auf impliziten Wissensanteilen. Sie können über VFB expliziert, d. h. zumindest teilweise bewusst und so einer Prüfung und ggf. Veränderung zugänglich gemacht werden (Büssing, Herbig & Latzel, 2004; Krause, 2013). Hieraus ergeben sich dann Ansätze für eine Core-Reflection.

Sowohl Verhaltens- als auch Core-Reflection sind relativ komplex. Um dieser Komplexität gerecht zu werden, ist es sinnvoll, in der praktischen Umsetzung beide Reflexionsprozesse getrennt zu behandeln. In diesem Beitrag liegt der Schwerpunkt auf VFB und so-

mit auf der unmittelbaren Verhaltensreflexion. Deshalb wird im Folgenden ein Phasenmodell für die Reflexion mit VFB entworfen. Auf Bezüge zur Core-Reflection wird an den entsprechenden Stellen lediglich verwiesen.

4. Ein Phasenmodell für Videofeedback

Um wissenschaftlich fundiert VFB geben zu können, sind eine Reihe von Voraussetzungen zu berücksichtigen und der eigentliche „Akt“ des Feedbackgebens vorzubereiten. Das Phasenmodell für Videofeedback verbindet dafür Erkenntnisse aus der Feedbackforschung mit dem ALACT-Modell (Korthagen & Vasalos, 2010).

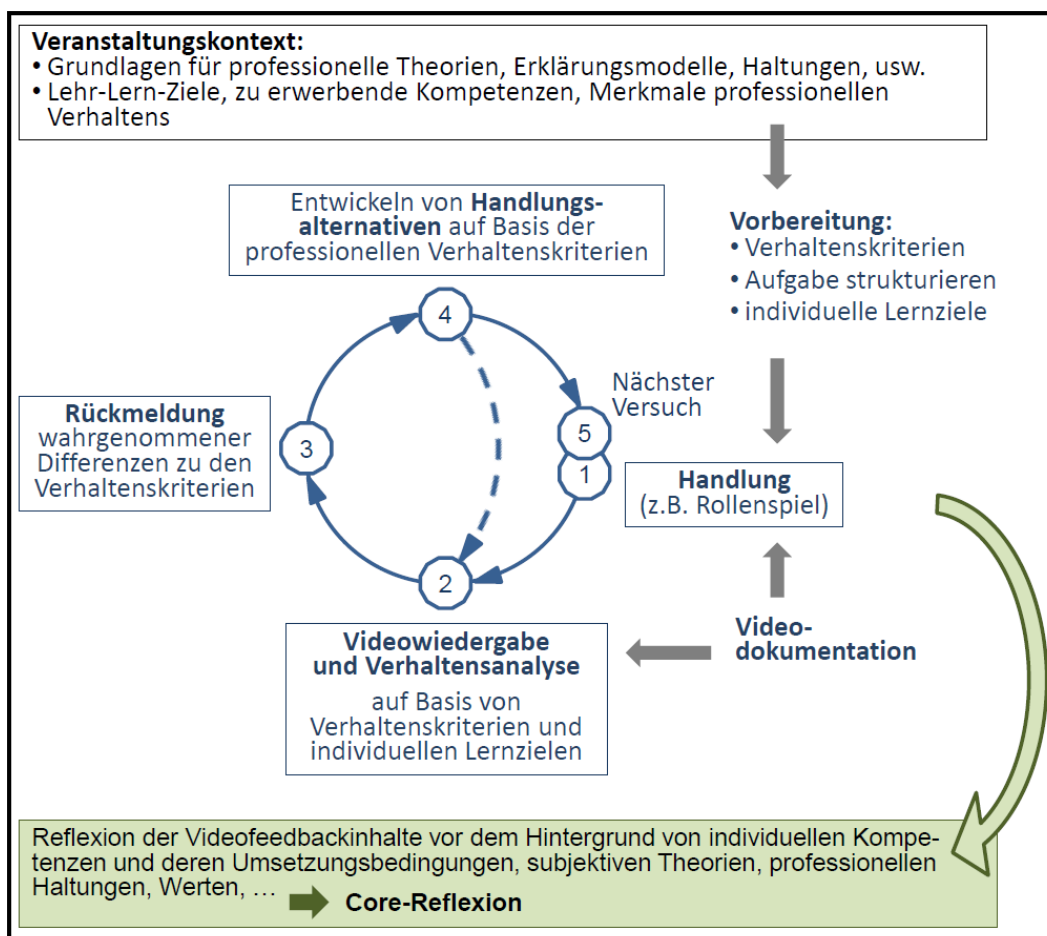


Abbildung 3.

Reflexionsprozess beim Videofeedback auf Basis des ALACT-Modells (Korthagen & Vasalos, 2010)

Chronologisch lassen sich zunächst vier Feedbackphasen unterscheiden:

- I. Videofeedback vorbereiten
- II. Videodokument für Feedback erstellen und wiedergeben
- III. Sequenzweise Feedback mit Hilfe des Videodokumentes geben
- IV. Zusammenfassung der VFB-Einheit und Transfervorbereitung für die nächste Handlung

Die Kombination dieser vier Feedbackphasen mit der Wiederholung einzelner Reflexionsphasen aus dem ALACT-Modell für jede Videosequenz (gestrichelte Linie) sind in Abbildung 3 skizziert. In den folgenden Abschnitten wird jede Feedbackphase näher beschrieben und theoretisch begründet. Die praktische Umsetzung wird am Beispiel der Simulation eines Lehrperson-Elterngesprächs im Rahmen eines Trainings zur lösungsorientierten Beratung (Bamberger, 2015; de Shazer & Dolan, 2016) illustriert. Ein solches Training ist ein typisches handlungsorientiertes Lehrangebot im Rahmen von TrauBe (Henk et al., 2019, in diesem Band).

4.1 Videofeedback vorbereiten

Lehr-Lernziele und Referenzwerte

VFB wird zumeist im Kontext von Trainings oder anderen praxisorientierten Lehr-Lernsettings eingesetzt. Aus den konkreten Lehr-Lernzielen dieser Veranstaltungen lassen sich Zielsetzungen und Inhalte für das VFB ableiten. Diese bilden die Grundlage für die Formulierung von Verhaltensreferenzen (Soll-Werten). Das Referenzverhalten ergibt sich aus den professionellen Kompetenzen und dem professionellen Verhalten, das im Veranstaltungskontext behandelt wird und lässt sich in Form von Verhaltenskriterien konkretisieren. Beim VFB wird das im Video dokumentierte Verhalten (Ist-Wert) mit dieser Referenz verglichen. Aus der Differenz zwischen beiden Werten ergibt sich der Feedbackinhalt.

Gemäß der Feedback-Intervention-Theory (Kluger & DeNisi, 1996; nach Narciss, 2014) kann VFB dann zu Lernerfolgen führen, wenn eine gute Passung zwischen den Feedbackinhalten und den individuellen aufgabenbezogenen Lernzielen einer Person hergestellt werden kann. Die individuellen (Lern-) Ziele sollten dabei herausfordernd, verbindlich und erreichbar sein (Locke & Latham, 1990).

Beim oben genannten Trainingsbeispiel ist der Erwerb lösungsorientierter Beratungskompetenzen das übergeordnete Lehr-Lernziel. Das Referenzverhalten ergibt sich aus den verschiedenen lösungsorientierten Beratungsinterventionen (z.B. Ressourcen aus den Aussagen der Klienten und Klientinnen heraushören und in Form von Komplimenten wiedergeben, Skalieren, Ausnahmefragen oder auch prozesssteuernde Fragen der Ziel- und Auftragsklärung, ...). Es bietet sich an, Listen von Kriterien professionellen Verhaltens im Vorfeld des VFB gemeinsam zu erstellen und für alle Beteiligten sichtbar zu visualisieren.

Die Konkretisierung des übergeordneten Lehr-Lernziels in individuellen aufgabenbezogenen Lernzielen erfolgt, indem die später VFB empfangende Person (Rolle Lehrperson) vor dem Rollenspiel angehalten wird, zwei bis drei ausgewählte Aspekte der professionellen Verhaltenskriterien (Referenz) zu nennen, auf die sie beim Rollenspiel besonders achten möchte (z. B. auf die eigene Haltung des Nichtwissens achten und keinen Inhalt vorgeben, offene Fragen stellen, dem Elternteil wenigstens eine Skalierung anzubieten).

Situation und Videodokumentation vorbereiten

Mit dem VFB sollen bestimmte Ziele erreicht werden. Entsprechend muss die zu videografierende Situation hinsichtlich dieser Ziele vorbereitet werden. Neben der technischen Umsetzung geht es dabei vor allem um Inhalte und Setting. Während reale berufliche Situationen (ggf. mit gewissen Einschränkungen) einer gewohnten Alltagsstruktur folgen können und später mit einem bestimmten Fokus ausgewertet werden, müssen beispielsweise Rollenspielformate für Trainings systematisch ausgewählt und strukturiert werden.

Es gibt viele Rollenspielvarianten und alle haben eines gemeinsam: Sie sind „Als-ob-Situationen“ mit zwei Realitäten, der fiktiven und der authentischen Realität. Die fiktive Realität wird durch Instruktion, Rollenvorgaben und Setting bestimmt. Sie wird inszeniert, damit eine authentische Realität, die psychische Wirklichkeit der beteiligten Personen, entsteht (Weidenmann, 2013). Die authentische Realität, also das konkret gezeigte Verhalten und die damit verbundenen Erlebensprozesse, ist später Gegenstand des VFBs. Entsprechend muss die fiktive Realität in Setting, Inhalt und Format auf die Lehr-Lernziele der Veranstaltung und auf die Vorerfahrungen der Teilnehmenden abgestimmt werden (ausführlich zur Arbeit mit Rollenspielen siehe Schaller, 2001; Weidenmann, 2013).

Im Trainingsbeispiel ist die fiktive Realität die Simulation des Elterngesprächs. Die authentische Realität ist dann das Beratungsverhalten „der Lehrperson“, das mittels Videofeedback später hinsichtlich der Referenzkriterien reflektiert wird. Vorbereitend werden dafür das Rollenspielsetting (Rollenverteilung, örtliche Gegebenheiten, Bühne bauen, ...) und die Spielinhalte (Worum geht es, welches Problem haben Kind / Mutter / Vater / Lehrperson?) strukturiert.

Als letztes werden Aufgaben (z. B. Kameraführung, Beobachtungsaufgaben) an die übrigen Gruppenmitglieder verteilt. Zudem bietet es sich an, gerade bei videofeedbackunerfahrenen oder neuen Gruppen Regeln für die Videoaufzeichnung zu klären (z. B. Aufzeichnungsdauer, wer darf das Rollenspiel unterbrechen, sind „Auszeiten“ für Rückfragen möglich?).

4.2 Videodokument für Feedback erstellen und wiedergeben

Sind die Eingangsvoraussetzungen geklärt, steht die Art und Weise der Videografie im Fokus. Eine Videokamera bietet verschiedene Möglichkeiten, Verhalten aufzuzeichnen: Zoom, Bewegung im Raum, Schwenks usw. (vgl. Abschnitt 2.1). Diese Möglichkeiten sollten

nur ausgeschöpft werden, wenn sie für die Lehr- und Lernziele relevant sind. Die technische Umsetzung der Aufzeichnung sollte sich an den Zielen des VFBs und nicht an den technischen Möglichkeiten orientieren. Da die Person beim VFB ohnehin schon exponiert wird, sollte auf Zooms verzichtet werden. Eine minimalistische Dokumentation, d. h. ein ruhiger Blick der Kamera aus der Ferne reicht für die meisten Lerninhalte völlig aus.

Ähnlich verhält es sich mit den Möglichkeiten der Wiedergabe des Videomaterials. Für die Fokussierung auf das dokumentierte Verhalten ist ein gewohnter Blick auf Videos hilfreich. Eine Wiedergabe über Fernsehgeräte oder Computerbildschirme ist also der Nutzung eines Beamers mit großformatigem Bild vorzuziehen.

4.3 Sequenzweise Feedback mit Hilfe des Videodokumentes geben

Diese Phase ist das Kernstück des VFBs. Beim FB-Geben sind die Rückmeldungen so zu präsentieren und zu kommunizieren, dass ein *mindful processing* der Feedbackinformationen angeregt wird (Narciss, 2014), d. h., dass externes VFB internes FB anregt. Ein freundliches, wertschätzendes Gruppenklima mit kritisch-konstruktiver Lernatmosphäre bietet den sozialen Rahmen, in dem VFB nicht als Bedrohung, sondern als Unterstützung wahrgenommen werden kann (Kleinknecht et al., 2014; Weiser, 2005).

Sequenzen reflektieren und VFB geben im Dreierschritt

Das Videodokument wird sequenzweise ausgewertet. Für jede Videosequenz werden die Phasen zwei bis vier des ALACT-Modells durchlaufen: der Rückblick, die Achtsamkeit für wesentliche Aspekte und das Entwickeln von Handlungsalternativen. In Abbildung 3 ist das wiederholte Durchlaufen dieser drei Phasen durch die gestrichelte Linie symbolisiert. Daraus ergibt sich ein Dreierschritt (vgl. Abbildung 4), mit dessen Hilfe jede einzelne Sequenz bearbeitet wird.

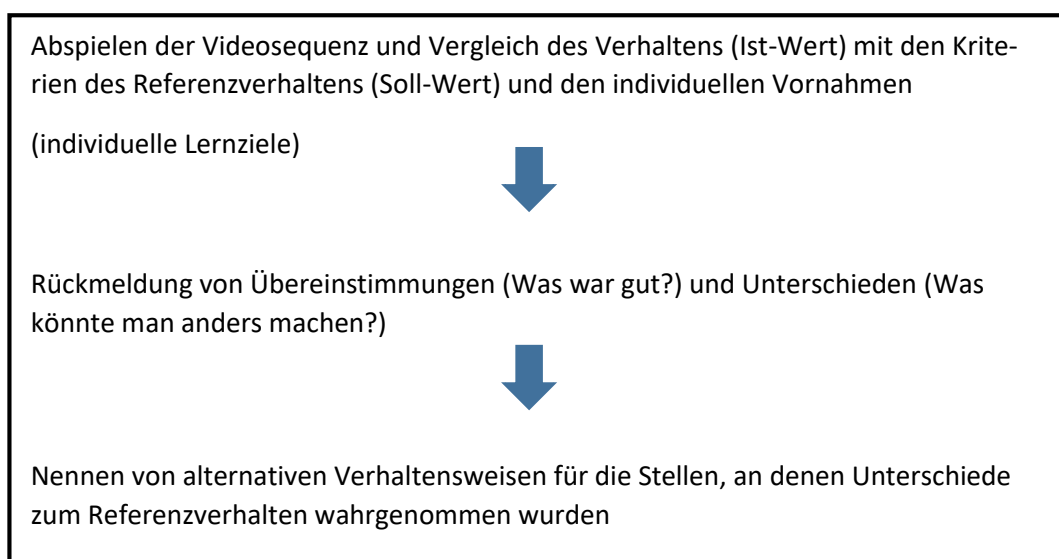


Abbildung 4.

Dreierschritt für die Auswertung einer Videosequenz

Narciss (2014) schlägt vor, zunächst die FB empfangende Person selbst einschätzen zu lassen, was bezüglich des Referenzverhaltens schon gut erfüllt wurde und was verändert werden kann und danach erst das externe FB der anderen Personen anzubieten. Ein ähnliches Vorgehen ist im Gruppentraining sozialer Kompetenzen basierend auf Annahmen der kognitiven Verhaltenstherapie üblich (Jürgens & Lübben, 2014; Hinsch & Pfingsten, 2015). So wird die FB empfangende Person angehalten, in ihrer Einschätzung eng an dem im Video dokumentierten Verhalten auf Basis des Referenzverhaltens und der individuellen Ziele zu arbeiten. Dies lenkt die Wahrnehmung der ersten Außenperspektive (ich sehe mich im Video so, wie die anderen mich sehen). Das FB der anderen Personen (zweite Außenperspektive) sollte danach wahrgenommene Gemeinsamkeiten und Unterschiede bezüglich der Selbsteinschätzung deutlich machen und so zusätzlichen Lerngewinn ermöglichen.

VFB kann positive und negative Inhalte haben – vorausgesetzt, es wird selbstwertdienlich formuliert und bietet Optionen für die Zukunft. Zur Förderung der Selbstwirksamkeit sollte ein besonderer Schwerpunkt sowohl bei der Selbst- als auch bei der Fremdeinschätzung auf positiven Verhaltensaspekten liegen. Es sollte hervorgehoben werden, welches Referenzverhalten schon (ansatzweise) gezeigt wird (vgl. Abschnitt 2.1). Bei Differenzen zwischen dem gezeigten und dem Referenzverhalten sind dann weniger der Fehler (im Sinne von „das ist falsch“) als vielmehr Verhaltensalternativen zu fokussieren. Çelebi und Kolleginnen (2014) zeigen in einer Interventionsstudie, dass gerade die Kombination aus positivem und negativem Feedback deutlich stärker zur Förderung von Selbstwirksamkeitserwartungen und ausgewählten professionellen Selbstregulationskompetenzen beitragen kann als eine der beiden Feedbackformen allein.

Wichtig bei den Rückmeldungen von Übereinstimmungen und Unterschieden (zweiter Schritt) ist, dass immer zuerst die schon (teilweise) richtige Umsetzung des Referenzverhaltens genannt wird (z. B. „Was war gut?“), erst danach kommen die Differenzen (z. B. „Was könnte man anders machen?“). Im oben beschriebenen Rollenspiel „Elterngespräch“ könnte man so der beratenden Lehrkraft beispielsweise rückmelden, dass sie an der einen oder anderen Stelle gelächelt/Blickkontakt gehalten hat und die Eltern ausreden konnten. Ein Veränderungsvorschlag könnte sein, nach einer Frage die Pause zu verlängern und den Eltern mehr Zeit zum Nachdenken zu geben.

Die menschliche Verarbeitungskapazität berücksichtigen

Nach Narciss (2014) werden nur solche Feedback-Ziel-Diskrepanzen für interne FB-Prozesse relevant, die Aufmerksamkeit erfahren. Die menschliche Verarbeitungskapazität (u. a. Gruber, 2018) begrenzt somit die Länge der Videosequenzen und der Menge der rückgemeldeten Informationen. Vor allem im VFB unerfahrene Personen und Professionsanfänger und -anfängerinnen können mit zu vielen FB-Informationen emotional und/oder kognitiv überfordert werden.

Die Komplexität sozial-interaktiver Verhaltensweisen erfordert zudem eine disziplinierte Fokussierung auf die Kriterien des professionellen Verhaltens (Referenz/Soll-Werte),

auf die individuellen Lernziele der FB empfangenden Person sowie auf das im Video zu beobachtende Verhalten. Weitergehende Fragen zum Thema, die durch das VFB angeregt werden, sollten auf einen späteren Zeitpunkt verschoben werden. Außerdem ist es nicht immer sinnvoll, alles, was auf einem Video von anderen als feedbackwürdig erlebt wird, als Rückmeldung anzubieten. Auch in solchen Fällen sollten primär Punkte fokussiert werden, die in den individuellen Zielsetzungen und dem Referenzverhalten formuliert wurden.

4.4 Zusammenfassung der VFB-Einheit und Transfervorbereitung für die nächste Handlung

Ist das gesamte Videodokument sequenzweise im Dreierschritt analysiert und rückgemeldet, werden die wichtigsten Erkenntnisse zusammengefasst. Zunächst richtet sich der Moderator/die Moderatorin an die VFB empfangende Person (z. B. „Was kannst du schon (gut) und kannst du es beim nächsten Mal wieder so machen?“, „Worauf möchtest du beim nächsten Mal/in Zukunft achten, was versuchen?“).

In stark übungsorientierten Trainings schließt sich jetzt idealerweise ein zweiter Rollenspieldurchlauf mit denselben Protagonisten und Protagonistinnen in denselben Rollen an. Die VFB empfangende Person versucht, das als veränderungswürdig rückgemeldete Verhalten (oder Teile davon) in einem nächsten Versuch unmittelbar umzusetzen. Meist bietet es sich an, hier nicht das gesamte Rollenspiel, sondern nur die veränderungsrelevanten Ausschnitte zu wiederholen. Vorbereitet und ausgewertet wird dieser zweite (ggf. auch dritte) Versuch analog zum ersten Durchlauf.

Ist eine Rollenspielrunde mit VFB vollständig abgeschlossen, benennt die VFB empfangende Person abschließend nochmal ihren Lerngewinn und differenziert dabei nach bereits vorhandenen Kompetenzen („Was kann ich schon gut?“) und neuen Erkenntnissen („Worauf werde ich in Zukunft achten?“). Danach sind die anderen Teilnehmenden an der Reihe und geben an, welchen Erkenntnisgewinn sie selbst aus ihren Rollen als Beobachter/Beobachterin oder Mitspieler/Mitspielerin ziehen. Erst wenn damit das gesamte VFB abgeschlossen ist, kann sich die Diskussion offener Fragen und/oder die Core-Reflection anschließen.

5. Das Videofeedback-Training in TrauBe

Das VFB-Training greift inhaltlich das oben beschriebene Phasenmodell auf. Das Training ist gezielt für das Studienprogramm TrauBe entwickelt worden (Henk et al. 2019, in diesem Band), lässt sich inhaltlich und konzeptionell jedoch auch auf andere Kontexte, Lehr-Lernsettings und Zielgruppen übertragen. Die TrauBe-Studierenden absolvieren es im ersten Semester des Studienprogramms, um sich auf die Arbeit mit VFB in der späteren Kleingruppenarbeit vorzubereiten.

5.1 Trainingsziele und Trainingsansatz

Das VFB-Training ist ein theoretisch fundiertes Lernarrangement, in dem Teilnehmende lernen können, wie sie in Kleingruppen VFB professionell anwenden. Ziel ist es, dass die Teilnehmenden nach dem Training selbstständig in der Lage sind ...

- die Reihenfolge und Schritte des VFBs und die dazugehörigen Regeln anzuleiten sowie
- die Reflexion mit VFB und den dazugehörigen Gruppenprozess zu moderieren.

In TrauBe können sie nach dem Training in Kleingruppenarbeiten der Vertiefungen moderierend, übend oder beobachtend in wechselnden Rollen agieren und VFB für Vertiefungsaufgaben selbstständig nutzen. Sie stehen dabei vergleichbaren Herausforderungen gegenüber, haben meist ähnliche Lernziele sowie gemeinsame Erfahrungen. Dies ist förderlich für ein positives Gruppenklima und eine konstruktive Lernatmosphäre (Karremans & Finkenauer, 2014). Der stark strukturierte Ablauf des VFB gibt den schützenden Rahmen für die Umsetzung der Vertiefungsaufgaben.

Das VFB-Training bietet Möglichkeiten zum Erwerb verschiedener Kompetenzen. Die Teilnehmenden am Training...

- erwerben Wissen über grundlegende Aussagen des Reflexionsansatzes und dessen praktischer Umsetzung am Beispiel von VFB,
- lernen einen wissenschaftlich fundierten Ablauf für VFB kennen (vgl. Abschnitt 4), können diesen anwenden und erwerben erste Anwendungsroutinen,
- wissen um die Bedeutung von positivem und negativem FB, können dies mit Hilfe selbstwertdienlicher Formulierungen sprachlich umsetzen und beim VFB anwenden,
- können einfache Rollenspiele strukturieren und anleiten und
- können (ggf. mit Unterstützung durch Lehrende) Kriterien für professionelles Referenzverhalten ableiten und formulieren.

Nicht zuletzt besteht die Möglichkeit, dass durch den Erwerb dieser Kompetenzen und durch ihren wiederholten Einsatz, Reflexion und VFB als neue effektive Formen des sozialen Lernens von professionellem Verhalten erlebt werden. Diese Erfahrungen können eine Grundlage für Aufbau entsprechender epistemologischer Überzeugungen (subjektive Theorien über eigenes und fremdes Lernen) sein und somit Einfluss auf professionsbezogene lebenslange Lernprozesse haben (Hofer & Pintrich, 2002; Schommer, 1990).

Trainingsansatz

Inhaltlich folgt das Training dem theoretisch begründeten Phasenmodell für VFB (vgl. Abschnitt 4). Schrittweise wird der Ablauf des VFBs eingeführt und in verschiedenen Settings mit ansteigendem Schwierigkeitsgrad mehrfach praktisch geübt und reflektiert. Das Trai-

ning bietet einen „Schonraum“ für positive Erfahrungen mit VFB. Hier haben die Teilnehmenden die Möglichkeit, die verschiedenen Rollen beim Geben und Empfangen von VFB spielerisch auszuprobieren und in alltagsrelevanten Situationen zu gestalten.

Konzeptionell folgt das Training dabei einem dualen Ansatz - es ist sowohl instruktional als auch problembasiert. Das deduktive instruktionale Vorgehen, besonders geeignet für den Aufbau von Wissen bei keinen oder geringen Vorkenntnissen, wird für die Vermittlung des prinzipiellen Vorgehens beim VFB genutzt. Problemorientiert ist der Ansatz, wenn es um die Inhalte geht, die für das Einüben von VFB herangezogen werden. Hier bringen die Teilnehmenden selbst Fallbeispiele und Übungsinhalte ein. Ein solches Vorgehen bietet sich an, wenn es um den Transfer von Wissen geht und ist im Sinne der Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 1993) zudem förderlich für die Lernmotivation (Seidel, Blomberg & Renkl, 2013).

Das VFB-Training wurde für eine Gruppengröße von 8-12 Teilnehmenden konzipiert. Prinzipiell ist es auch möglich mit größeren Gruppen zu arbeiten, wenn die räumlichen und technischen Möglichkeiten für die Arbeit in Kleingruppen während des Trainingstages (vier max. fünf Teilnehmende pro Kleingruppe) gegeben sind.

5.2 Trainingsinhalte und Trainingsaufbau

Das VFB-Training im Rahmen von TrauBe besteht aus drei Teilen:

1. Videotrainingstag (Umfang sechs Zeitstunden)
2. Selbstorganisierte Kleingruppenarbeit (Umfang ca. drei bis vier Zeitstunden)
3. Reflexionsgespräch der Kleingruppe mit dem Trainer / der Trainerin (Umfang ca. eine Zeitstunde).

Inhalte und Ablauf des Trainingstages

Der Vormittag beginnt nach der Begrüßung und der Bekanntgabe des Tagesablaufs mit einem Aktionssoziogramm (Ameln, Gerstmann & Kramer, 2009), bei dem neben Fragen zum persönlichen Kennenlernen auch Fragen zu Vorerfahrungen mit VFB aufgestellt werden. Anschließend werden Erwartungen der Teilnehmenden abgefragt. Diese dienen als „Hintergrundfolie“ des Trainings und werden an geeigneten Stellen aufgegriffen. Es schließt sich ein Impulsvortrag zum Thema „Reflexion und VFB“ an. Dabei wird das ALACT-Modell (Korthagen & Vasalos, 2010) grob auf einem Flipchart skizziert und auf die Arbeit mit VFB bezogen.

Der zweite Teil des Vormittags steht schon im Zeichen der praktischen Arbeit mit dem Video. Gewählt wird eine Aufgabe, mit der alle Erfahrung haben: das Halten eines Kurzvortrages. Zunächst werden am Flipchart die Kriterien für einen guten Kurzvortrag gesammelt, die als Referenzverhalten für das VFB dienen. Danach erhält jeder/jede Teilnehmende drei Begriffe (ein Substantiv, ein Adjektiv, ein Verb). Diese wurden zuvor in der Runde auf Moderationskarten gesammelt. Anschließend wird mit einer

Vorbereitungszeit von zehn Minuten ein Kurzvortrag (Dauer ca. fünf Minuten) vorbereitet, der diese drei Begriffe beinhaltet.

Im Anschluss agiert der Trainer/die Trainerin als Rollenmodell. Er/sie hält den eigenen Kurzvortrag, dieser wird videografiert. Danach wertet er/sie den Vortrag, orientiert am Phasenmodell, zusammen mit den Teilnehmenden aus und erläutert dabei das Vorgehen beim VFB. Die Teilnehmenden erhalten ein Arbeitsblatt, auf dem die vier Viedofeedbackphasen als Instruktion für den Moderator/die Moderatorin formuliert sind. Dieses Arbeitsblatt ist der Leitfaden für die selbstständige Arbeit. In der verbleibenden Zeit bis zur Mittagspause arbeiten die Teilnehmenden in Kleingruppen. Dabei halten sie ihre Kurzvorträge und üben erstmals eigenständig VFB. Die Aufgaben (Vortrag halten, Kameraführung, Beobachtung, Moderation) wechseln dabei nach jeder Runde. Eine Auswertung im Plenum schließt den Vormittag ab.

Dem Einstieg nach der Mittagspause folgt ein Impulsvortrag zum Thema Rollenspiele, ihrer fiktiven und authentischen Realität sowie den Möglichkeiten, diese vor der Videodokumentation zu strukturieren. Anschließend bereiten die Teilnehmenden paarweise ein Thema/Fallbeispiel ihrer Wahl für ein Rollenspiel vor. Zur Vorbereitung gehört auch das Auflisten von Verhaltenskriterien für professionelles bzw. günstiges Verhalten in der relevanten Situation (Referenzverhalten). Dies wird ggf. von dem Trainer/der Trainerin unterstützt. Es folgen Rollenspiele in Kleingruppen. Dabei wird darauf geachtet, dass die Teilnehmenden die Aufgaben (Rollenspiel, Kameraführung, Beobachtung, Moderation) übernehmen, die sie am Vormittag noch nicht übernommen haben, so dass am Ende des Trainingstags jede Aufgabe von jeder teilnehmenden Person mindestens einmal übernommen wurde. Der Trainingstag endet mit der Vorbereitung der selbstorganisierten Kleingruppenarbeit (Gruppengröße: vier bis fünf Personen) und einer Abschlussrunde.

Inhalte und Ablauf der selbstorganisierten Kleingruppenarbeit

Die gebildeten Kleingruppen treffen sich einmalig für drei bis vier Stunden und üben VFB nach dem am Trainingstag eingeführten Ablauf (Moderation des VFB laut Leitfaden, Rollenwechsel, jede Person ist mit jeder Aufgabe mindestens einmal dran). Wichtig ist hierbei die individuelle Vorbereitung des Gruppentreffens. Jeder/Jede Teilnehmende bereitet ein Thema der Wahl vor. Neben einer Skizze der Situation werden dabei auch die Kriterien für das Referenzverhalten und die konkreten individuellen Lernziele für das Rollenspiel formuliert (vgl. Abbildung 5).

Diese schriftliche Vorbereitung wird dem Trainer/der Trainerin geschickt. Er/sie prüft, ob die Kriterien für das Referenzverhalten eindeutig und verhaltensnah beschrieben (Punkt 2 in Abbildung 5) und die individuellen Lernziele für das Rollenspiel klar und verhaltensnah formuliert sind (Punkt 3 in Abbildung 5). Noch vor dem Kleingruppentreffen erhalten alle Teilnehmenden hierzu eine Rückmeldung, so dass bei Bedarf eine

Überarbeitung stattfinden kann. Zum Gruppentreffen bringen die Teilnehmenden Exemplare ihrer individuellen Ausarbeitung für die anderen mit.

Sie bereiten ein Thema/eine Situation, die Sie mit Videofeedback üben möchten, schriftlich vor. Idealerweise ist es eine Trainings- oder Beratungssituation, die Sie im Rahmen von TrauBe schon kennen gelernt haben. Sollten Sie bisher wenig Erfahrung mit TrauBe haben, können Sie auch alternativ eine andere Situation aus Ihrem Unialltag wählen (z. B. Referat halten). Wichtig ist, dass Sie aus dem Üben im Rollenspiel einen persönlichen Lerngewinn erzielen möchten.

Die schriftliche Vorbereitung enthält folgende Elemente (bitte übernehmen Sie diese Nummerierung für Ihre schriftliche Vorbereitung):

1. Kurze Beschreibung der zu übenden Situation und des Ziels, das Sie in dieser Situation erreichen möchten.

Beispiel:

Situation: Anleitung einer Gruppenübung im Mathematikunterricht

Ziel: Schüler/innen wissen, was sie wie tun sollen. Außerdem möchte ich eine freundliche Gesprächsatmosphäre schaffen.

2. Durch welche Kriterien wird ein hilfreiches / erstrebenswertes Verhalten in dieser Situation beschrieben? Hier bitte Kriterien professionellen Verhaltens heranziehen und verhaltensnah beschreiben! Mit diesen Kriterien soll später das Verhalten im Rollenspiel verglichen werden.

Beispiel:

Blickkontakt aufnehmen und lächeln; die vorherige Arbeitssequenz eindeutig beenden, erst danach sagen, was als Nächstes kommt und erst danach, wie es gemacht werden soll; kurze Sätze,

3. Was möchten Sie persönlich in diesem Rollenspiel mit Videofeedback üben? Was nehmen Sie sich vor? Worauf werden Sie besonders achten?

Beispiel:

Ich möchte besonders darauf achten, dass ich am Anfang Blickkontakt aufnehme und lächle, langsam spreche und dass ich nach meinen Fragen eine Pause lasse.

Abbildung 5.

Auszug aus der Instruktion für die individuelle Vorbereitung der Arbeit in der selbstorganisierten Kleingruppe des VFB-Trainings

In dieser Form werden pro Gruppe vier bzw. fünf verschiedene Rollenspiele vorbereitet und ein breites Spektrum unterschiedlicher Situationen mit VFB geübt. Erfahrungsgemäß haben die TrauBe-Studierenden sehr unterschiedliche Vorerfahrungen und so kann das situative Spektrum von einem Referat, das demnächst gehalten werden muss, über Übungen zum Classroom-Management (Hannemann, Uhde & Thies, 2019, in diesem Band) bis hin zu Beratungsgesprächen reichen. Gelegentlich ist auch schon die Moderation von VFB selbst als Übungsaufgabe vorbereitet worden. Am Ende des Treffens werden die Erfahrungen der VFB-Arbeit zusammengefasst und das Reflexionsgespräch mit dem Trainer oder der Trainerin vorbereitet.

Reflexionsgespräch der Kleingruppe mit der Trainerin / dem Trainer

Der Abstand zwischen dem Einstieg in die Arbeit mit VFB am Trainingstag und dem Reflexionsgespräch beträgt idealerweise nicht mehr als vier Wochen. Im Mittelpunkt des Gesprächs steht die Umsetzung des VFBs, Fragen zu den Rollenspielinhalten werden nur am Rande behandelt. Die Erfahrungen der Teilnehmenden mit den unterschiedlichen Rollenspielen werden methodisch reflektiert. Neben der Moderation wird dabei auch noch einmal die Relevanz der Vorbereitungsphase herausgestellt und hier vor allem die Bedeutung der Kriterien für das Referenzverhalten und der individuellen Lernziele fokussiert.

6. Evaluation und Ausblick

Das VFB-Training wird aktuell im Gesamtkontext von TrauBe summativ evaluiert (Henk et al., 2019, in diesem Band). Zum Zeitpunkt dieser Veröffentlichung ist es bereits sechsmal mit jeweils sechs bis zehn Teilnehmenden durchgeführt worden. Zur Weiterentwicklung des Trainings hat bei den ersten drei Durchläufen am Ende der Reflexionsgespräche eine kurze formative Evaluation stattgefunden. Mit einem offenen Antwortformat wurden die Teilnehmenden hinsichtlich ihres Eindrucks zum Training befragt (Reaktionsebene nach Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2010):

1. Was lief gut? Was sollten wir beim nächsten Training wieder so machen?
2. Was lief nicht so gut? Was sollten wir beim nächsten Training verändern/optimieren?

Im Ergebnis sind nach den ersten Durchläufen sprachliche Anpassungen in den schriftlichen Instruktionen und Arbeitspapieren vorgenommen worden. Als nächster Schritt ist eine Untersuchung der Nützlichkeit aus Anwendungsperspektive geplant (Grohmann & Kauffeld, 2013). In den TrauBe-Vertiefungen sollen die Studierenden rückblickend einschätzen, welche Elemente des VFB-Trainings besonders förderlich für die selbstständige Kleingruppenarbeit mit VFB waren und wie sich ihre VFB-Kompetenzen entwickelt haben.

Literaturverzeichnis

- Admiraal, W., Hoeksma, M., van de Kamp, M.-T. & van Duin, G. (2011). Assessment of teacher competence using video portfolios. Reliability, construct validity and consequential validity. *Teaching and teacher education*, 27, 1019-1028.
[doi: 10.1016/j.tate.2011.04.002](https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.002)
- Allen, D. & Ryan, K. (1969). *Microteaching*. Reading MA: Addison-Wesley.
- Ameln, F., Gerstmann, R. & Kramer, J. (2009). *Psychodrama* (2. Aufl.). Heidelberg: Springer Verlag.
- Bamberger, G. (2015). *Lösungsorientierte Beratung* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York, NY: W.H. Freeman and Company.

- Bellini, S. & Akullian, J. (2007). A Meta-Analysis of Video Modeling and Video Self-Modeling Interventions for Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorders. *Exceptional Children*, 73, 264-287. doi: [10.1177/001440290707300301](https://doi.org/10.1177/001440290707300301).
- Berndt, C., Häcker, T. H. & Leonhard, T. (Hrsg.). (2017). *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen - Zugänge - Perspektiven*. Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Büssing, A., Herbig, B. & Latzel, A. (2004). Explikation impliziten Wissens - Verändert sich das Handeln? *Zeitschrift für Psychologie*, 212, 87-106. doi: [10.1026/0044-3409.212.2.87](https://doi.org/10.1026/0044-3409.212.2.87).
- Çelebi, C., Krahé, B. & Spörer, N. (2014). Gestärkt in den Lehrerberuf. Eine Förderung berufsbezogener Kompetenzen von Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 28, 115-126. doi: [10.1024/1010-0652/a000128](https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000128).
- Clinton, E. (2016). A meta-analysis of video modeling interventions for children and adolescents with emotional/behavioral disorders. *Educational Research Quarterly*, 40 (2), 67- 86. doi: [10.1177/001440290707300301](https://doi.org/10.1177/001440290707300301).
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 223-238.
- de Shazer, S. & Dolan, Y. M. (2016). *Mehr als ein Wunder. Lösungsfokussierte Kurztherapie heute* (5. Aufl.). Heidelberg: Carl-Auer Verlag GmbH.
- Dewey, J. (1933). *How We Think. A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston, MA: D.C. Heath & Co Publishers.
- Ditton, H. & Müller, A. (2014a). Einleitung. In H. Ditton & A. Müller (Hrsg.), *Feedback und Rückmeldungen: Theoretische Grundlagen, empirische Befunde, praktische Anwendungsfelder* (S. 7-11). Münster: Waxmann.
- Ditton, H. & Müller, A. (2014b). Feedback. Begriff, Formen und Funktionen. In H. Ditton & A. Müller (Hrsg.), *Feedback und Rückmeldungen: Theoretische Grundlagen, empirische Befunde, praktische Anwendungsfelder* (S. 11-29). Münster: Waxmann.
- Dowrick, P. W., Kim-Rupnow, W. S. & Power, T. J. (2006). Video Feedforward for Reading. *The Journal of Special Education*, 39, 194-207. doi: [10.1177/00224669060390040101](https://doi.org/10.1177/00224669060390040101).
- Edmondson, A. (1999). Psychological Safety and Learning Behavior in Work Teams. *Administrative Science Quarterly*, 44, 350-383. doi: [10.2307/2666999](https://doi.org/10.2307/2666999).
- Erpenbeck, J. (2009). Was sind Kompetenzen? In W. G. Faix & P. Mezger (Hrsg.), *Talent, Kompetenz, Management* (S. 298-352). Stuttgart: Steinbeis-Ed.
- Farrell, T. S. C. (2008). *Reflective Practice in the Professional Development of Teachers of Adult English Language Learners*. Caela network brief. Washington DC: Center for Applied Linguistics.
Abgerufen am 23.08.2018 von <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505394.pdf>
- Fukknik, R. G., Trienekens, N. & Kramer, L. J. C. (2011). Video Feedback in Education and Training. Putting Learning in the Picture. *Educational Psychology Review*, 23, 45-63. doi: [10.1007/s10648-010-9144-5](https://doi.org/10.1007/s10648-010-9144-5).

- Fuller, F. F. & Manning, B. A. (1973). Self-Confrontation Reviewed. A Conceptualization for Video Playback in Teacher Education. *Review of Educational Research*, 43, 469-528. [doi: 10.2307/1170077](https://doi.org/10.2307/1170077).
- Gaudin, C. & Chaliès, S. (2015). Video viewing in teacher education and professional development. A literature review. *Educational Research Review*, 16, 41-67. [doi: 10.1016/j.edurev.2015.06.001](https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.06.001).
- Greif, S. (2008). *Coaching und ergebnisorientierte Selbstreflexion*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Grohmann, A. & Kauffeld, S. (2013). Evaluating training programs: development and correlates of the Questionnaire for Professional Training Evaluation. *International Journal of Training and Development*, 17, 135-155. [doi: 10.1111/ijtd.12005](https://doi.org/10.1111/ijtd.12005).
- Gruber, T. (2018). *Gedächtnis* (2. Aufl.). Berlin: Springer.
- Hannemann, L., Uhde, G. & Thies, B. (2019). Training zur Förderung von Classroom-Management-Kompetenzen bei Lehramtsstudierenden - 2. Evaluationsstudie. In G. Uhde & B. Thies (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung im Lehramtsstudium durch professionelles Training* (S. 69-82). <https://doi.org/10.24355/dbbs.084-201901231323-0>.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81-112. [doi: 10.3102/003465430298487](https://doi.org/10.3102/003465430298487).
- Henk, F., Prüß K. L., Krause, G. & Thies, B. (2019). Das Braunschweiger Trainings- und Beratungsmodell. Professionelle Kompetenzen für Trainings- und Beratungsangebote in psychosozialen Handlungsfeldern. In G. Uhde & B. Thies (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung im Lehramtsstudium durch professionelles Training* (S. 109-128). <https://doi.org/10.24355/dbbs.084-201901231309-0>.
- Hilzensauer, W. (2017). *Wie kommt die Reflexion in den Lehrberuf? Ein Lernangebot zur Förderung der Reflexionskompetenz bei Lehramtsstudierenden*. Münster: Waxmann.
- Hinsch, R. & Pfingsten, U. (2015). *Gruppentraining sozialer Kompetenzen GSK. Grundlagen, Durchführung, Anwendungsbeispiele* (6. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Hofer, B. K. & Pintrich, P. R. (Hrsg.). (2002). *Personal Epistemology: The Psychology of Beliefs about Knowledge and Knowing*. Mahwah NJ: L. Erlbaum Associates.
- Höppner, C., Dotzler, C., Körndle, H. & Narciss, S. (2019). Training mit Microteaching zur Entwicklung und zum Einsatz formativer Feedbackstrategien in Lehr-Lernsituationen. In G. Uhde & B. Thies (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung im Lehramtsstudium durch professionelles Training* (S. 23-35). <https://doi.org/10.24355/dbbs.084-201901231138-0>.
- Höppner, C., von Keyserlingk, L., Körndle, H. & Proske, A. (2015). Eine Brücke zwischen Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. Microteaching als praxisnahes Lehrkonzept. *Report Psychologie*, 40, 152-162.
- Jürgens, B. (2009). Vom Novizen zum Experten - Einstieg in professionelle Handlungskompetenzen während des Studiums? In B. Jürgens & G. Krause (Hrsg.), *Pädagogische Kompetenz trainieren* (S. 11-28). Aachen: Shaker.

- Jürgens, B. & Lübben, K. (2014). *Gruppentraining sozialer Kompetenzen für Kinder und Jugendliche (GSK-KJ)*. Weinheim: Beltz.
- Karremans, J. C. & Finkenauer, C. (2014). Affiliation, zwischenmenschliche Anziehung und enge Beziehungen. In K. Jonas, W. Stroebe & M. Hewstone (Hrsg.), *Sozialpsychologie* (6. Aufl.) (S. 401-437). Berlin: Springer.
- Kirkpatrick, D. L. & Kirkpatrick, J. D. (2010). *Evaluating training programs. The four levels*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler.
- Kleinknecht, M. & Poschinski, N. (2014). Eigene und fremde Videos in der Lehrerfortbildung. Eine Fallanalyse zu kognitiven und emotionalen Prozessen beim Beobachten zweier unterschiedlicher Videotypen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60, 471-490.
- Kleinknecht, M., Schneider, J. & Syring, M. (2014). Varianten videobasierter Lehrens und Lernens in der Lehrpersonen- und -fortbildung - Empirische Befunde und didaktische Empfehlungen zum Einsatz unterschiedlicher Lehr-Lern-Konzepte und Videotypen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32, 210-220.
- Klinzing, H. G. (2002). Wie effektiv ist Microteaching? Ein Überblick über fünfunddreißig Jahre Forschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48, 194-214.
- Kluger, A. N. & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance. A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119, 254-284. doi: [10.1037/0033-2909.119.2.254](https://doi.org/10.1037/0033-2909.119.2.254).
- Korthagen, F. A. J. (2002). Eine Reflexion über Reflexion. In F. A. J. Korthagen (Hrsg.), *Schulwirklichkeit und Lehrerbildung. Reflexion der Lehrertätigkeit* (S. 55-73). Hamburg: EB-Verl.
- Korthagen, F. A. J. & Vasalos, A. (2010). Going to the Core. Deepening Reflection by Connecting the Person to the Profession. In N. Lyons (Ed.), *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry. Mapping a Way of Knowing for Professional Reflective Inquiry* (529-552). New York, NY: Springer-Verlag. doi: [10.1007/978-0-387-85744-2_29](https://doi.org/10.1007/978-0-387-85744-2_29).
- Krause, G. (2013). Reflexionsfähigkeit als Kernkompetenz. Ein Beitrag zur Professionalisierung subjektiver Theorien von Trainer(inne)n in der Weiterbildung. *Berufsbildung*, 144, 13-15.
- Lambers, H. (2012). Selbstreferenz. In J. V. Wirth, H. Kleve & H. Abels (Hrsg.), *Lexikon des systemischen Arbeitens. Grundbegriffe der systemischen Praxis, Methodik und Theorie* (S. 366-369). Heidelberg: Carl-Auer-Verlag.
- Locke, E. A. & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting & task performance*. Englewood Cliffs NJ: Prentice-Hall. doi: [10.2307/258875](https://doi.org/10.2307/258875).
- Luhmann, N. (1987). *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Narciss, S. (2006). *Informatives tutorielles Feedback. Entwicklungs- und Evaluationsprinzipien auf der Basis instruktionspsychologischer Erkenntnisse*. Münster: Waxmann.

- Narciss, S. (2014). Modelle zu den Bedingungen und Wirkungen von Feedback in Lehr-Lern-situationen. In H. Ditton & A. Müller (Hrsg.), *Feedback und Rückmeldungen: Theoretische Grundlagen, empirische Befunde, praktische Anwendungsfelder* (S. 43-83). Münster: Waxmann.
- Roters, B. (2012). *Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie an einer deutschen und einer US-amerikanischen Universität*. Münster: Waxmann.
- Schaller, R. (2001). *Das große Rollenspiel-Buch. Grundtechniken, Anwendungsformen, Praxisbeispiele*. Weinheim: Beltz.
- Schneider, J. (2016). *Lehramtsstudierende analysieren Praxis. Ein Vergleich der Effekte unterschiedlicher fallbasierter Lehr-Lern-Arrangements* (Dissertation). Eberhard-Karls-Universität, Tübingen. [doi: 10.15496/publikation-13255](https://doi.org/10.15496/publikation-13255).
- Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82, 498-504. [doi: 10.1037/0022-0663.82.3.498](https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.3.498)
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York NY: Basic Books.
- Seidel, T., Blomberg, G. & Renkl, A. (2013). Instructional strategies for using video in teacher education. *Teaching and teacher education*, 34, 56-65. [doi: 10.1016/j.tate.2013.03.004](https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.03.004).
- Trautmann, M. & Sacher, J. (2010). *Unterrichtsentwicklung durch Videofeedback. Besser kommunizieren lernen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Urban, D., Al-Kabbani, D., Schaper, N. (2012). Das Lernportfolio in der hoch-schuldidaktischen Weiterbildung - ein Wegbegleiter zur reflexiven Lehrkompetenz-entwicklung. In B. Szczyrba & S. Gotzen (Hrsg.), *Das Lehrportfolio. Entwicklung, Dokumentation und Nachweis von Lehrkompetenz an Hochschulen* (S. 115-134). Berlin: LIT.
- van Gennip, N. A., Segers, M. S. & Tillema, H. H. (2009). Peer assessment for learning from a social perspective. The influence of interpersonal variables and structural features. *Educational Research Review*, 4, 41-54. [doi: 10.1016/j.edurev.2008.11.002](https://doi.org/10.1016/j.edurev.2008.11.002).
- Weidenmann, B. (2013). *Erfolgreiche Kurse und Seminare. Professionelles Lernen mit Erwachsenen* (8. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Weiser, B. (2005). Vom Skilltraining zum Videoportfolio. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 2, 36-43.
- Wyss, C. (2013). *Unterricht und Reflexion. Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften*. Münster: Waxmann.